



Janusz Ziarko

Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa¹

Wprowadzenie

Szkola jest terenem różnego rodzaju relacji edukacyjnych oraz oddziaływań wielu czynników środowiskowych, w tym stwarzających dla uczniów zagrożenia, stanowiących wyodrębnione klasy stosunków społecznych: indywidualnych, grupowych, instytucjonalnych². Przybierają one postać różnorodnych sytuacji życiowych, głównie według reguły „bycia z drugim i bycia w grupie”. Mają swoje miejsce nie tylko w szkole, lecz także obserwujemy je w relacjach międzyludzkich, np. w rodzinie, lokalnym środowisku, grupach koleżeńskich, towarzyskich i w grupach zadaniowych oraz w toku współdziałania, kierowania i zarządzania instytucjami i zespołami ludzkimi *etc.*³ W szkołach obok procesów nauczania/uczenia się i wychowania toczy się, niezależnie od intencji i woli nauczycieli, czasem za ich akceptacją, ale często niezależnie od ich decyzji, wiele innych procesów, takich np. jak procesy społecznej realizacji prestiżu, procesy selekcji wartości, identyfikacji społecznej i społecznej integracji, a także procesy patologiczne oddziałujące destrukcyjnie na jednostki i społeczności⁴. Są one źródłem licznych za-

¹ Niniejsze sprawozdanie z badań – część pierwsza – powstało w ramach projektu badawczego nr 1 HO2D 009 30 – Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa, finansowanego przez MNiSW ze środków na naukę w latach 2006–2008. Następne części sprawozdania obejmujące analizę wypowiedzi uczniów dotyczących zagrożeń uważanych przez nich za najbardziej dla młodego pokolenia niebezpiecznych oraz nauczycieli w kontekście zarządzania wiedzą w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa publikowane będą w kolejnych numerach czasopisma „Bezpieczeństwo. Teoria i Praktyka”.

² J. Szczepański, *Socjologiczne pojęcia opisowe*, Warszawa 1970, s. 96.

³ S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 2004, s. 23.

⁴ R. Meigham, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 34 i n.

grożeń uderzających w szkołę i uczniów. Nie mogą umykać uwadze nauczycieli, ale muszą podlegać ich ciągłej poznawczej i sprawczej kontroli.

Pytanie obejmujące ogólną problematykę pracy sformułowano następująco: w jaki sposób budować i jak wykorzystywać system zarządzania wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w szkole, angażujący nauczycieli, uczniów, podmioty z otoczenia szkoły oraz uwzględniający współczesne uwarunkowania i wyzwania przyszłości po to, aby poznawać, a następnie ograniczać i eliminować z życia szkoły zjawiska groźne, obniżające u uczniów ich poczucie bezpieczeństwa?

To ogólne przedstawienie można i należy precyzować, formułując tezy i pytania dotyczące kwestii bardziej szczegółowych. Zakłada się, iż całość omawianej problematyki składa się z logicznie sprzężonych i wzajemnie powiązanych części, a każda część z dużej liczby pojedynczych elementów, których wyartykułowanie i poznanie to konieczny warunek uzyskania pozytywnych rezultatów w sferze zarządzania wiedzą w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa. W badaniach, których koncepcja jest obecnie prezentowana, ujmujemy powyższy problem w postaci triady i nadajemy jej postać pytań-problemów:

1) jakie informacje powinien gromadzić nauczyciel i jaką wiedzą dysponować, aby orientować się w przyczynach zjawisk wpływających na rozwój zagrożeń bezpieczeństwa uczniów w szkole, na ich rodzaj i zakres?

2) jakie są i w jakich obszarach życia szkoły tkwią możliwości usprawniające zarządzanie wiedzą o zagrożeniach?

3) jakim warunkom powinny odpowiadać projekty szkolnych systemów bezpieczeństwa uczniów oraz propozycje działań podnoszących ich bezpieczeństwo?

Elementy triady wyznaczały zakres problematyki badawczej i warunkowały kolejne fazy badawczej działalności. Ich realizacja zmierzała do: a) określenia ilościowych i jakościowych właściwości czynników zarządzania wiedzą o zagrożeniach uczniów i rozwijania szkolnych systemów bezpieczeństwa zlokalizowanych w obszarach elementów triady, b) wykrycia pomiędzy wyróżnionymi czynnikami relacji i zależności, wpływających na ich współdziałanie w czynieniu szkoły środowiskiem bezpiecznym. Elementom triady nadano bardziej szczegółową postać:

1) jaką wiedzę, gdzie jej poszukiwać i w jaki sposób gromadzić, aby można było systematycznie wyszukiwać, określać i lokalizować źródła zagrożeń i mechanizmy ich aktywizowania się, a także identyfikować w środowisku społecznym szkoły sytuacje zagrożające uczniom oraz budować o tych zjawiskach systemy wiedzy?

2) jak określać, wyznaczać, zestawiać i rozwijać te wszystkie wielkości i parametry zlokalizowane w szkole i w jej otoczeniu, które warunkują skuteczność zarządzania wiedzą w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa?

3) czym warunkować organizacyjne rozwiązania szkolnych systemów bezpieczeństwa oraz tworzenie metodyk działania, które mogą ograniczać występowanie w szkole zjawisk groźnych i pomagać rozwiązywać konkretne sytuacje i przypadki zagrożeń?

Pierwsza faza analiz obejmowała zagadnienia dotyczące wymiarów i zakresów zagrożeń, które dzisiaj i w przyszłości oddziałują/mogą oddziaływać na uczniów i szkołę oraz ich społeczno-kulturowych uwarunkowań. Pytania rozjaśniające ten problem przyjmują brzmienie:

- jakie są społeczno-kulturowe uwarunkowania wpływające na funkcjonowanie szkół i pojawiające się w nich zagrożenia oraz jakie są to rodzaje zagrożeń?

- jakie są implikacje tej sytuacji dla bezpieczeństwa uczniów w środowisku szkoły i jaka powinna być rola i znaczenie zagadnień bezpieczeństwa we współczesnej polskiej szkole?
- jaki wizerunek bezpieczeństwa ucznia wyłania się z odpowiedzi na powyższe pytania?

Druga faza analizy to odwzorowanie stanu aktualnego zarządzania wiedzą w szkole jako punktu wyjścia, na tle którego poszukiwać się będzie usprawnień i nowych rozwiązań. Poznanie aktualnego stanu wymagało dokonania przeglądów mających charakter: konstatujący, dostarczający odpowiedzi na pytania typu: jak jest?, co się dzieje? oraz wyjaśniający, wnoszący wiedzę o tym, dlaczego tak jest?, dlaczego tak się dzieje? Ważne tutaj pytania dotyczą:

1) jakości szkolnego środowiska w sferze zarządzania wiedzą. Podstawowymi będą tu pytania:

- czy istnieją bariery ograniczające zarządzanie wiedzą w szkole? Jeżeli tak, to w jakich elementach organizacyjnych szkoły ich istnienie objawia się i jaki mają te bariery charakter?
- które czynniki kapitału intelektualnego szkoły: kapitału ludzkiego i kapitału strukturalnego, można już teraz angażować w rozwój zarządzania wiedzą w szkole?
- 2) przyczyn i potencjalnych następstw występujących ograniczeń w zarządzaniu wiedzą w szkole. Zasadne będą tutaj pytania:
 - jakie są przyczyny i potencjalne skutki występowania i utrzymywania się różnorodnych ograniczeń zarządzania wiedzą w szkole?
 - co pozytywnie oddziałuje na aktywizowanie się nauczycieli w kierunku wykorzystywania kapitału intelektualnego szkoły w zarządzaniu wiedzą?

Cele, przedmiot i problemy badawcze

Celem badań było zdobycie względnie pełnej orientacji o aktualnej sytuacji zarządzania wiedzą w szkole, o pozytywnych i negatywnych zjawiskach tego procesu i jego uwarunkowaniach, jak również wskazanie prawidłowości niektórych rozwiązań praktycznych rozwijających szkolne systemy bezpieczeństwa.

Przedmiotem badań w ujęciu ogólnym były szkolne uwarunkowania i mechanizmy zarządzania wiedzą, rozpatrywane na tle społeczno-kulturowej sytuacji, w której szkoła funkcjonuje. Elementy sytuacji, o których nauczyciele powinni gromadzić i wykorzystywać informacje w ramach zarządzania wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów, zlokalizowano na trzech podstawowych poziomach. Z racji, iż każdy poziom posiada odmienne atrybuty, w obrębie każdego tkwią innego rodzaju źródła szans i zagrożeń dla szkoły, w ich ramach zlokalizowany jest problem badawczy. Są to:

- 1) poziom obejmujący różnorakie relacje szkoły z jej bliższym i dalszym otoczeniem;
- 2) poziom wewnątrzszkolnych kontaktów mających charakter grupowych i osobowych interakcji, czyli wzajemnego oddziaływania na siebie dynamizującego życie społeczne szkoły;
- 3) poziom indywidualny, łączący jednostki w różny sposób zaangażowane w życie szkoły.

Przyjęte określenia oznaczają, że badawcze analizy koncentrowały się na poszukiwaniu mechanizmów i czynników warunkujących zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w szkole, które realizowane jest przez nauczycieli.

Pierwsza część opisowo-poznawczej płaszczyzny badań prowadzona była z perspektywy ilościowych i jakościowych wymagań w zakresie informacji i wiedzy, jakie przed nauczycielami stawiają zagrożenia, ciągle obecne w szkolnym środowisku. Problemy tej grupy zawierają się w pytaniach:

1. Na jakich przesłankach dotyczących informacji i wiedzy o szkolnych zagrożeniach bezpieczeństwa uczniów nauczyciele powinni opierać formułowanie zadań związanych z rozpoznaniem czynników generujących zagrożenia oraz z projektowaniem rozwiązań przewyżających je?

Konkretyzacja myśli zawartych w pytaniu nakazuje dokonania wyboru z olbrzymiego bogactwa formalnych kategorii stosowanych przy opisie sposobów zachowania się jednostek i grup ludzkich, tych kategorii, które możliwie najlepiej oddadzą problematykę sytuacji zagrażających bezpieczeństwu uczniów. Zdecydowano, iż podstawowe kategorie znajdujące tu zastosowanie ująć można w dwie podstawowe grupy:

- podmiotowe warunki funkcjonowania ucznia/-ów (warunki wewnętrzne),
- społeczno-kulturowe szkolne i pozaszkolne środowisko ucznia/-ów (warunki zewnętrzne).

To z kolei wymaga systematyzacji podejścia badawczego wobec kategorii sytuacja zagrażająca bezpieczeństwu ucznia w szkole. Wyodrębniono tutaj dwie główne analityczne perspektywy⁵:

- poznawanie (diagnozowanie) sytuacji zagrażających w aspektach funkcjonowania ucznia/-ów w rolach szkolnych (ucznia, kolegi, członka grupy, członka społeczności szkolnej), widzianych jako uczeń sprawca zagrożenia lub uczeń ofiara zagrożenia,
- poznawanie (diagnozowanie) społeczno-kulturowego środowiska szkolnego i pozaszkolnego, gdzie rozwijają się sytuacje zagrażające bezpieczeństwu uczniów.

Ich dalsza systematyzacja dotyczyła określenia i wskazania nauczycielom: jakie rodzaje i zakresy informacji powinni gromadzić i posiłkować, badając sytuację zagrażającą, aby perspektywy te wyjaśnić i móc podjąć działania zapobiegawcze, pomocowe i rozwojowe.

Ujęcie takie umożliwiło wyrażenie pytania głównego w postaci pytań bardziej szczegółowych, którym nadano postać:

1a. Jak problem zagrożeń widzą uczniowie krakowskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, jak go hierarchizują i w jaki sposób wyjaśniają?

1b. Z jakich elementów sytuacji zagrażających bezpieczeństwu uczniów w szkole wydobywać trzeba informacje oraz jakiego rodzaju one powinny być?

1c. Na jaką głębokość wnikać, na jakie podobszary dekomponować szkolne środowiska oraz jaką liczbę środowiskowych czynników uwzględniać w poszukiwaniu wiedzy o genezie i mechanizmach rozwojowych zagrożeń?

W drugiej części, opisowo-poznawczej płaszczyzny badań, w centrum zainteresowań znalazły się problemy obejmujące dociekania związane z określaniem i analizą mechanizmów i czynników, które o procesie zarządzania wiedzą decydują. Problemy tej grupy zawierają się w pytaniach:

⁵ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 173.

2. Czy oddziaływanie środowiska wewnątrzszkolnego, reprezentowanego przez mechanizmy i czynniki kulturowe, strukturalne i metodyczne, wywołuje wśród nauczycieli i uczniów gotowość do aktywnego działania związanego z realizacją zarządzania wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w szkole?

Konkretyzując myśl zawartą w pytaniu, wyrazimy ją w postaci dwóch bardziej szczegółowych pytań:

2a. Jakie mechanizmy uruchamiają, a jakie pomagają w zarządzaniu wiedzą w szkole?

2b. Które czynniki szkolnego środowiska i z jaką siłą wpływają na zarządzanie wiedzą?

Hipotezy badawcze

1. Przyjęto, że poznawanie opinii uczniów dotyczących zagrożeń, które ich zdaniem są dla nich najbardziej niebezpieczne, ich przyczyn tkwiących w różnych elementach życiowych sytuacji, które niekiedy stają się sytuacjami zagrażającymi (wymiar poznawczy, jak jest – to opis określonych zagrożeń) oraz poznawanie uwag uczniów, o tym, jak może być i jak można sytuacje zagrażające przezwyciężać lub tylko ograniczać (wymiar normatywno-ewaluacyjny, jak być powinno – to nadawanie znaku, czyli wartościowości elementom sytuacji), uczyniono pierwszym krokiem pozwalającym na racjonalne ukierunkowanie gromadzenia wiedzy o sytuacjach zagrażających.

2. Wychodząc z założenia, że o zachowaniu się człowieka w sytuacji zagrażającej decydują relacje i ich kombinacje pomiędzy kluczowymi jej elementami i wymiarami – a więc pomiędzy uczestnikami sytuacji i środowiskowymi uwarunkowaniami, w których ona się rozgrywa – zdecydowano, iż w kroku pierwszym analizy rozpatrywane będą podmiotowe czynniki wpływające na zachowanie się osoby w sytuacji zagrażającej, w aspekcie wiedzy, jaką o tych czynnikach gromadzić powinien nauczyciel. Występują one w dwóch zasadniczych kategoriach: jako fizyczne oraz psychiczne.

2a. Pierwsza z nich to uwarunkowania indywidualno-biologiczne, odpowiedzialne za odbiór, przetwarzanie i wysyłanie informacji oraz wpływające na fizyczną dynamikę zachowania się w sytuacji zagrożenia. Założono tutaj, że należy dociec, na których elementach indywidualno-biologicznych uczniowie skupiają szczególną uwagę i o których to elementach nauczyciel i uczniowie powinni posiadać adekwatną wiedzę. Uznano, że uwagę skoncentruje się na: 1) cechach fizycznych i powierzchowności uczniów, 2) sprawności receptoryczno-werbalnej.

2b. Druga – psychiczna – to uwarunkowania osobowościowe, wśród których szczególnej uwadze poddać trzeba te czynniki, które znacząco wpływają na zachowanie się człowieka. Uznano, że spośród ważniejszych osobowościowych substruktur, których istnienia i oddziaływania poszukiwać należy w wypowiedziach uczniów, poddać należy: 1) samoświadomość, 2) plany i cele życiowe, 3) światopogląd i 4) charakter⁶.

2b-1. Pierwszą z tych substruktur – samoświadomość, uznano, że należy rozpatrywać w kontekście treści, zakresu i organizacji wiedzy, jaką uczniowie mają o samych sobie, czyli o tych właściwościach samowiedzy, które sprzyjają poczuciu tożsa-

⁶ W. Szewczuk, *Ośiem szkiców do teorii osobowości*, Warszawa-Kraków 1990, s. 211.

mości, zdolności do różnicowania między „ja” i innymi oraz umożliwiające samoopis, samoocenę, samoakceptację, a także wpływają na samoprezentację⁷.

2b-2. Druga osobowościowa substruktura to uwartościowane plany i cele życiowe uruchamiające działania człowieka, sprzyjające jego ukierunkowanej aktywności, decydujące o jedności, o wewnętrznej spójności jego życia psychicznego jako całości⁸. Przyjęto, że studiując wypowiedzi badanych uczniów, będzie można wyłowić wszystkie te ich stwierdzenia, które informowałyby o poziomie formalnej i treściowej dojrzałości planów i celów związanych z ich rozumieniem, z ich podejściem do działania na rzecz swojego i nie tylko bezpieczeństwa.

2b-3. Trzecią substrukturę osobowości – światopogląd, ujmowano w kontekście zakresu, treści i zorganizowania wiedzy człowieka o swoim środowisku. Uznano, że jest on odpowiednikiem poznawczym otoczenia, w którym człowiek – zdeterminowany biologicznie, społecznie, historycznie i kulturowo – faktycznie żyje i działa, i umożliwia mu środowiskową adaptację⁹. Badając przekonania uczniów i poglądy dotyczące zagrożeń w nich uderzających, przyjęto zasadę, że rozważać je należy z perspektywy funkcji użyteczności, jakie spełnia światopogląd w działaniach podejmowanych przez człowieka dla rozwiązania sytuacyjnego problemu. Funkcjami tymi są¹⁰:

1) opisowo-wyjaśniająca, pozwalająca na przedstawienie umysłowego obrazu zjawisk zagrażających bezpieczeństwu uczniów oraz ich sensu;

2) aksjologiczna, ułatwiająca ocenianie, wartościowanie oraz hierarchizowanie zjawisk (ich elementów) i działań człowieka;

3) normatywno-dyrektywna, dająca możliwość formułowania celów i wzorców działania oraz inspirująca do ich urzeczywistniania;

4) integracyjna, scalająca pojęcia, poglądy, przekonania i wiedzę o sytuacjach zagrażających bezpieczeństwu uczniów w jeden całościowy obraz;

5) obronna, chroniąca człowieka przed frustracją, a także sprzyjająca afiliacji oraz identyfikacji z grupą.

2b-4. Czwarta substruktura osobowości to charakter człowieka obejmujący jego sposoby postępowania, w których wyraża się jego swoisty stosunek do innych ludzi, do życia, do siebie i własnego działania. Założono, że w wypowiedziach uczniów znajdują się stwierdzenia określające cenione przez nich cechy charakteru, a także stwierdzenia uwypuklające wady charakteru, które warunkują ich postępowanie w sytuacjach zagrażających.

2c. Trzecie to uwarunkowania środowiskowe wywierające wpływ na układ relacji jednostki ludzkiej z jej sytuacyjnym otoczeniem. W rozważaniach A. Grzegorzczaka¹¹ i M. Argyle¹² znajdujemy odniesienia, które wykorzystano do opisu elementów społecznych i niespołecznych sytuacji. Są to:

- jednostki i grupy oraz ich cechy,
- cele wytyczające kierunek działania człowieka i współdziałania,

⁷ H. Sęk, *Orientacja w sytuacjach społecznych*, Poznań 1980, s. 92.

⁸ W. Szewczuk, *op. cit.*, s. 140.

⁹ A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania: ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Toruń 1998, s. 142.

¹⁰ C. Walesa, *Światopogląd a motywacja do pracy*, [w:] *Człowiek i praca*, red. J. Wołkowski, Warszawa 1979, s. 267.

¹¹ A. Grzegorzczak, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1989, s. 319–372.

¹² M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, s. 159–164.

- relacje, czyli związki między jednostkami i grupami,
- role w określonej sytuacji,
- reguły określające dozwolone i niedozwolone zachowania w danej sytuacji,
- repertuar elementów odnoszący się do pewnych cząstkowych zachowań,
- warunki środowiskowe w wymiarze fizycznym,
- umiejętności szczególne – dotyczą one specyficznych dla niektórych sytuacji zachowań.

3. Przyjęto, że niezbędne jest dokonanie analizy i opisu mechanizmów wpływających na zarządzanie wiedzą w szkole oraz sposobów, w jaki można odkryć i włączyć w skład procesów zarządzania wiedzą nowe mechanizmy¹³ i doskonalić dotychczasowe. Mówiąc o sposobach, mamy na myśli pewne obowiązujące w szkole zasady i reguły wywołujące i regulujące, w sposób bezpośredni bądź pośredni, procesy zarządzania wiedzą.

3a. Założono, że mechanizmy pierwszego typu – bezpośrednio, związane są: A) z elementami obowiązującej i rozwijanej w szkole kultury organizacyjnej, wśród których wyróżniono: 1) cechy warunkujące aktywność nauczycieli i uczniów, 2) kulturowe artefakty i symbole wypracowane przez szkołę; B) składnikami kapitału ludzkiego szkoły, wśród których przyjęto: 1) nauczycielskie kompetencje, zdolności i talenty, 2) postawy i motywy decydujące o wykorzystaniu wiedzy; C) organizacyjnym uczeniem się, gdzie uznano za ważne: 1) dominujące koncepcje szkolnego uczenia się, 2) formalne i nieformalne szkolne sieci wymiany wiedzy.

3b. Przyjęto, że mechanizmy drugiego rodzaju – pośrednie, związane są z organizacją pracy w szkole oraz oddziaływaniem środowiska, w którym szkoła funkcjonuje. Uwzględniono tutaj: A) podatność struktur szkoły na zmiany; B) presję lokalnego środowiska, C) skalę zagrożeń uczniów w szkole.

4. Przyjmując stwierdzenie O. Beckera, który pisze, iż analizę mechanizmów osiągnięcia celu można sprowadzić do badania czynników determinujących działania: obiektywnych i subiektywnych oraz zakresu, w jakim jednostka je kontroluje¹⁴, uznano, że w badaniach trzeba wziąć pod uwagę czynniki: przedmiotowe, podmiotowe, sytuacyjne, środowiskowe i ich wzajemne relacje po to, aby wnioskować o ich sprawczej mocy. Założono, że czynniki przedmiotowe to otoczenie rzeczowe i społeczne, w którym realizowane jest zarządzanie wiedzą¹⁵; czynniki podmiotowe to cechy charakterologiczne i poznawcze; czynniki sytuacyjne to uwarunkowania socjologiczne i organizacyjne, zaś środowiskowe to czynniki subkulturowe i przestrzenne.

Metoda i organizacja badań

Perspektywę poznawania środowiska społecznego szkoły wyznaczyło zaproponowane przez Thomasa P. Wilsona podejście zakładające, że postrzeganie badanego obszaru można i należy prowadzić w myśl różnych paradygmatów, w tym przypadku

¹³ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 193.

¹⁴ O. Becker, *Rationality and Decision Making under Risk in Controlling Activity*, [w:] *XXI Ind International Congress of Psychology*, Leipzig 1980, s. 608, [w:] C. Walesa, *Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe*, Lublin 1988, s. 12–13.

¹⁵ W. Puślecki, *Uwarunkowania i efekty binarnego uczenia się*, Warszawa–Wrocław 1988, s. 37–56.

behawioralnego i interpretatywnego, traktowanych jako uzupełniające się¹⁶. Założono więc:

1) Wyznaczenia zakresów wątków treściowych wiedzy o zagrożeniach dokonać można drogą poznania czynników sprawczych – bodźców, takiego a nie innego zachowania się ucznia. W myśl podejścia behawioralnego bodźce te tkwią w środowisku społecznym ucznia i odkryć można je oraz wyjaśnić z wykorzystaniem dyrektyw metodologii ilościowej opartej na założeniach filozofii pozytywistycznej. Ale, jak pisze M. Dudzikowa, „[...] niektórzy z nas nie biorą pod uwagę tego, że są obszary, których nie da się badaczowi odczytać i zrozumieć w konwencji pozytywistycznej tradycji metodologicznej. [...] Tymczasem chodziłoby o badania maksymalnie otwarte, tj. dopuszczające w możliwie szerokim zakresie spontaniczne wypowiedzi respondentów, pozwalające im mówić to, co jest dla nich ważne i w sposób im właściwy, nie ograniczony kodem czy językiem narzuconym przez badacza”¹⁷. Tylko poprzez analizę spontanicznych wypowiedzi ucznia poznać możemy czynniki nieracjonalne, te emocjonalne czy afektywne wpływy powiązane jego z podmiotowością i społeczno-kulturowym środowiskiem. Ująć je możemy z pozycji interpretatywnej które pozwala poszukiwać, w interakcyjnych procesach negocjacji i interpretacji, treści znaczeń, przekonań, preferencji kryjących się pod poglądami, ideami, dyskursami, które wpływają na zachowanie się ucznia. Badać je należy głównie metodami jakościowymi, ujmującymi rzeczywistość społeczną z perspektywy samego ucznia, mając jednakże świadomość, że analiza jakościowa nie musi wykluczać ujęć ilościowych, że można i należy łączyć oba podejścia jako komplementarne procedury tego samego procesu badawczego¹⁸.

2) Człowiek uzyskuje/rozwija swoją wiedzę o sytuacyjnych problemach głównie w autentycznym dialogu z innymi¹⁹, w toku którego dzieląc się swoimi myślami, doświadczeniami, uczuciami, wiedzą, wszechstronnie ogarnia i bardziej wnika w głąb rozwiązywanego problemu. Zrozumienie sensu przekazywanych znaczeń, tutaj wymienianych myśli, doświadczeń, uczuć, wiedzy, wymaga budowania dialogicznych relacji w sposób, który otwiera ludzi na siebie, skłania ich do słuchania siebie, pomaga mówić o sobie i swoich sprawach własnym głosem i w swoim imieniu²⁰, a wówczas właściwie będziemy rozumieć, jak inni widzą i rozumieją te same zawarte w sytuacji rzeczy, zdarzenia, procesy i zależności między nimi.

Przy tych założeniach opracowano koncepcję, w myśl której w postępowaniu badawczym wykorzystuje się podejście dialogiczne. W kroku pierwszym badawczego postępowania badacz nawiązuje dialog z badanymi uczniami i w bezpośredniej relacji informuje, odkrywa i wyjaśnia im ideę, założenia i problemy badawcze, skłania do ich przemyślenia, zachęca do działania, wskazując na wagę problemu, nawiązuje

¹⁶ M. Czyżewski, *Socjolog i życie potoczne. Studium z etnometodologii i współczesnej socjologii interakcji*, Łódź 1984, s. 45–46.

¹⁷ M. Dudzikowa, *Wiedza potoczna młodzieży szkolnej na temat zabójstw dokonywanych przez młodocianych*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukisa, Toruń 2003, s. 197.

¹⁸ D. Sanders, *Behawioralizm*, [w:] *Teoria i metody w naukach politycznych*, red. D. Marsh, G. Stoker, Kraków 2006, s. 43–59; M. Bevir, R. A. W. Rhodes, *Teoria interpretacjonistyczne*, [w:] *Teoria i metody w naukach politycznych*, red. D. Marsh, G. Stoker, Kraków 2006, s. 133–50.

¹⁹ M. Szulakiewicz, *Od transcendentalizmu do hermeneutyki*, Rzeszów 1998, s. 120.

²⁰ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993, s. 335–337.

nić porozumienia i obopólnej sympatii z badanymi osobami. Krok drugi to praca badanych uczniów, którzy na bazie własnych doświadczeń, wiedzy, emocji prezentują swoje przeżycia, przemyślenia, zależności przyczynowo-skutkowe, sugestie dotyczące przyczyn i potencjalnych działań związanych z wyjaśnianiem problemu i sposobami jego rozwiązania. Krok trzeci to specyficzny dialog badacza z materiałami/tekstami będącymi owocem pracy badanych uczniów. Krok czwarty to opracowanie wyników prezentujące w syntetycznej formie propozycje, jaką wiedzę gromadzić o sytuacjach zagrażających uczniom. Technicznie była to forma wywiadu narracyjnego, potraktowana jako opowieść przedstawiająca następstwo zdarzeń w czasie i odtwarzająca te zdarzenia w ich związkach przyczynowo-skutkowych, stanowiła więc podstawę do opracowania i przyjęcia własnej odmiany tej techniki. Chodzi tu o sposób budowania narracyjnego opowiadania i jego analizowania. W tym celu proszono uczniów, aby po głębokim namyśle zdecydowali, jakie zagrożenie bezpośrednio na nich oddziałujące, bądź obserwowane w swoim bliskim otoczeniu sprawia, że poczucie ich bezpieczeństwa indywidualnego, grupowego, społecznego czy życiowego maleje bądź zanika. Następnie poproszono, żeby w formie pisemnej w ciągu kilku dni przedstawili tylko własne spostrzeżenia, przemyślenia, przeżycia, doświadczenia, oceny, dostrzeżone relacje, zależności i ich uwarunkowania dotyczące wybranego przez siebie zagrożenia. Poproszono uczniów, żeby budując swoje opowiadanie o wybranym zagrożeniu, poszukiwali we własnych umysłach odpowiedzi na dwa pytania:

1) Jak jest (jeżeli chodzi o zagrożenie przez ucznia analizowane), dlaczego tak jest?, i jak być powinno?

2) Co należy robić i w jaki sposób to robić, żeby minimalizować prawdopodobieństwo oddziaływania tego zagrożenia?

Formułując te pytania i prosząc uczniów o napisanie opowiadania, chciano:

- po pierwsze, dać możliwość uczniom swobodnego wypowiedzenia się, pisania o zagrożeniu to, co chcieli, jak chcieli i ile chcieli, a w tworzonej narracyjnym tekście móc używać własnych pojęć, lokując je w kontekstach w taki sposób, jak je widzą i rozumieją;
- po drugie, wydobyć z uczniowskich umysłów na światło dzienne wiedzę, która może stać się przydatną nauczycielowi poznającemu ucznia, jego środowisko społeczne i środowisko szkoły, o tym, jakie czynniki (z jednej strony czynniki ryzyka, z drugiej – czynniki chroniące), uczniowie spostrzegają i jakie nadają im znaczenie.

W drugiej części badań obejmującej dociekania związane z określeniem i analizą mechanizmów i czynników, które o procesie zarządzania wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów decydują, wykorzystano przede wszystkim metodę pytań i odpowiedzi, która pozwala gromadzić głównie dane ilościowe (ankieta, która umożliwiła zgromadzenie informacji opisujących środowisko zarządzania wiedzą w szkole), jak i dane jakościowe, charakteryzujące społeczno-kulturowe czynniki warunkujące zarządzanie wiedzą. Opracowując wyniki, do analizy danych ankietowych i pochodzących z obserwacji zastosowano technikę pola semantycznego, która pozwoliła na analizę materiału dotyczącego uwarunkowań zarządzania wiedzą o zagrożeniach bezpieczeństwa uczniów w szkole z perspektywy sześciu standardów – 1) kultury szkoły, 2) kapitału ludzkiego szkoły, 3) organizacyjnego uczenia się, 4) podatności struktur szkoły na zmiany, 5) presji lokalnego środowiska, 6) skali zagrożeń uczniów. Badania przeprowadzono w krakowskich szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, zlokalizowa-

nych na terenie Nowej Huty i Śródmieścia Krakowa, w okresie kwiecień–czerwiec 2007 roku. Prośba o wzięcie udziału w badaniach, skierowana została do około 700 uczniów. Czynny udział w badaniach wzięło 388 uczniów, w tym 129 gimnazjalistów klas trzecich (108 z Nowej Huty; 21 z Śródmieścia Krakowa) i 259 licealistów klas drugich (126 z Nowej Huty; 133 z Śródmieścia Krakowa). Od nich uzyskano otwarte odpowiedzi zawierające opisy przeżyć uczniów związanych z sytuacjami, które uczniowie oceniali jako najbardziej dla nich zagrażające (liczące od kilku do kilkunastu stron rękopisu bądź maszynopisu). Na przełomie 2007/2008 roku kwestionariusz ankiety dotyczący problemów zarządzania wiedzą w szkole skierowano do 300 nauczycieli krakowskich szkół ponadgimnazjalnych, z których 130 wzięło udział w badaniach.

Ilościowa analiza zagrożeń bezpieczeństwa.

Zestawienie wyborów dokonanych przez uczniów

Środowisko, w którym uczeń realizuje większość swoich przedsięwzięć związanych z rolą ucznia, kolegi, członka grup młodzieżowych czy zadaniowych, należy traktować jako układ otwarty, a więc nie w pełni określony. Dlatego też im większą ilością nieznaną dla ucznia elementów charakteryzowane jest to środowisko, w tym rzeczowymi i potencjalnymi sytuacjami zagrażającymi jego bezpieczeństwu, tym trudniej o niezawodny algorytm postępowania w takich sytuacjach. W przypadkach zagrożeń, uczeń znajdujący się w takiej sytuacji, ale także nauczyciel chcący uczniowi pomóc, niejednokrotnie sami muszą podejmować decyzje o tym, jak działać. Skuteczność tych działań warunkowana jest między innymi zakresem i jakością wiedzy o zagrożeniach, o tym, jakie i dlaczego takie są i jak są groźne. Wstępna analiza wyników badań dotyczyła określenia rodzajów zagrożeń, które zdaniem uczniów są dla nich najgroźniejsze, oraz ustalenia, jak często dane zagrożenie jest przez uczniów wskazywane. Każdy badany uczeń miał prawo wybrać jedno zagrożenie, które subiektywnie uznaje jako najbardziej niebezpieczne dla jego pokolenia, a z którym to zagrożeniem na co dzień spotyka się w swoim środowisku (szkolnym, rówieśniczym, koleżeńskim, rodzinnym). Wytypowane przez uczniów listy zagrożeń wraz z liczebnością wyborów zaprezentowano w tabelach 1–8. W tabelach pod symbolem „N” umieszczono liczbę wyborów dokonanych przez badanych uczniów wskazujących, ich zdaniem, na najbardziej niebezpieczny rodzaj zagrożenia. Pod symbolami „K” i „M” przedstawiono dane uszczegółowione, dokonane przez kobiety (uczennice) i mężczyzn (uczniów). Tabele o numeracji nieparzystej zawierają dane uogólnione, które przedstawiają liczbowe rozkłady badanego zjawiska, widziane przez badanych uczniów z krakowskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Natomiast tabele o numeracji parzystej prezentują te dane w postaci bardziej szczegółowej, pokazując badane zjawisko z perspektywy uczniów szkół Nowej Huty i śródmieścia Krakowa.

Pierwsza klasa zagrożeń²¹ podana przez uczniów to zagrożenia rzeczowe zewnętrzne upośledzające istnienie ucznia, naruszające jego psychofizyczną egzystencję, warunki koegzystencji, zmniejszające skuteczność jego aktywności (tabela 1 i 2).

²¹ Wykorzystywana tutaj klasyfikacja zagrożeń: zob.: J. Ziarko, *Uwagi o przedmiocie nauki o bezpieczeństwie*, „Problemy Bezpieczeństwa” 2007, nr 1, s. 13.

Tabela 1. Zagrożenia rzeczowe zewnętrzne naruszające psychofizyczną egzystencję ucznia (warunki koegzystencji, zmniejszające skuteczność jego aktywności)

Lp.	Zagrożenia	Razem: gimnazja i licea				Gimnazja				Licea			
		N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%
Uzależnienia													
1	Alkoholizm	110	28,3	68 42	17,5 10,8	40	31	26 14	20,1 10,8	70	27	42 28	16,2 10,8
2	Narko- mania	60	15,4	36 24	9,2 6,1	20	16	12 8	9,3 6,7	40	15	24 16	9,2 5,8
3	Nikotynizm	16	4,1	10 6	2,6 1,5	10	8	5 5	4 4	6	2,2	5 1	1,9 0,3
4	Uzależ- nienie od sieci kompu- terowych	8	2	4	1	3	2,4	1	0,8	5	2	3	1,2
				4	1			2	1,6			2	0,8
5	Hazard	2	0,5	0	0	0	0	0	0	2	0,8	0	0
				2	0,5			0	0			2	0,8
Różne formy agresji i przemocy													
~agresja fizyczna uderzająca w człowieka													
6	Agresja i przemoc fizyczna	39	10	23	6	13	10	6	4,6	26	10	17	6,6
				16	4			7	5,4			9	4,4
7	Chuligań- stwo	19	4,8	3	0,8	6	4,6	5	3,9	13	5	2	0,8
				16	4,0			1	0,7			11	4,2
8	Zagrożenia drogowe	4	1	4	1,0	0	0	0	0	4	1,5	4	1,5
				0	0			0	0			0	0
~agresja skierowana ku środowisku													
9	Wandalizm	28	7	16	4	2	1,6	0	0	26	10	16	6,1
				12	3			2	1,6			10	3,9
~przemoc psychofizyczna													
10	Wykorzysty- wanie seksualne	2	0,5	2	0,5	0	0	0	0	2	0,8	2	0,8
				0	0			0	0			0	0
11	Błokowisko, zniewolenie w środo- wisku	1	0,25	0	0	0	0	0	0	1	0,4	0	0
				1	0,25			0	0			1	0,4
~inne formy zniewolenia													
12	Równo- czesna wielość zagrożeń	16	4,1	13	3,3	7	5,4	7	5,4	9	3,3	6	2,3
				3	0,8			0	0			3	1
13	Zagrożenia wodne	2	0,5	0	0	0	0	0	0	2	0,8	0	0
				2	0,5			0	0			2	0,8
14	Depresje	1	0,25	0	0	0	0	0	0	1	0,4	0	0
				1	0,25			0	0			1	0,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 2. Zagrożenia rzeczowe zewnętrzne naruszające psychofizyczną egzystencję ucznia, warunki koegzystencji, zmniejszające skuteczność jego aktywności

Lp.	Zagrożenia	Gimnazja – Nowa Huta				Gimnazja – Śródmieście				Licea – Nowa Huta				Licea – Śródmieście			
		N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%
Uzależnienia																	
1	Alkoholizm	56	51,8	35 21	32,4 19,4	0	0	0 0	0	40	31,7	26 14	20,6 11,1	14	10,5	7 7	5,2 5,2
2	Narkomania	16	14,8	11 5	10,1 4,7	4	19	1 3	4,8 14,2	18	14,2	13 5	10,3 3,9	22	17,4	11 11	8,7 8,7
3	Nikotynizm	9	8,3	4 5	3,7 4,6	1	4,8	1 0	4,8 0	3	2,40	3 0	2,3 0	3	2,40	2 1	1,6 0,8
4	Uzależnienie od komputerów	2	1,8	1 1	0,9 0,9	1	4,8	0 1	0 4,8	0	0	0 0	0 0	5	4	3 2	2,4 1,6
5	Hazard	0	0	0 0	0 0	0		0 0	0 0	2	1,6	0 2	0 1,6	0	0	0 0	0 0
Różne formy agresji i przemocy																	
~agresja fizyczna uderzająca w człowieka																	
6	Agresja i przemoc fizyczna	11	10,1	6 5	5,5 4,6	2	9,5	0 2	0 9,5	11	8,7	11 0	8,7 0	15	12,9	6 9	5,8 7,1
7	Chuligaństwo	4	3,7	1 3	0,9 2,8	2	9,5	0 2	0 9,5	8	6,34	0 8	0 6,34	5	4	2 3	1,4 2,4
8	Zagrożenia drogowe	0		0 0		0	0	0 0	0 0	0	0	0 0	0 0	4	3,2	4 0	3,2 0
~agresja skierowana ku środowisku																	
9	Wandalizm	1	0,9	0 1	0 0,9	1	4,8	0 1	0 4,8	6	5,8	5 1	4 0,8	20	15,9	11 9	8,7 7,2
~przemoc psychofizyczna																	
10	Wykorzystywanie seksualne	0	0	0 0	0 0	0	0	0 0	0 0	2	1,6	0 2	0 1,6	0	0	0 0	0 0
11	Zniewolenie w środowisku	0	0	0 0	0 0	0	0	0 0	0 0	0	0	0 0	0 0	1	0,8	0 1	0 0,8
~inne formy																	
12	Równoczesna wielość zagrożeń	5	4,6	5 0	4,6 0	2	9,5	2 0	9,5 0	2	1,6	1 1	0,8 0,8	7	5,6	5 2	4 1,6
13	Zagrożenia wodne	0	0	0 0	0 0	0	0	0 0	0 0	0	0	0 0	0 0	2	1,6	0 2	0 1,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Zagrożenia tej klasy, a głównie uzależnienia (alkoholizm, narkomania, nikotynizm, uzależnienia od komputera, hazard), z jednej strony utrudniają porozumiewanie się, nawiązywanie kontaktów i podejmowanie starań o zdobycie czyichś uczuć, wywołują uczucia lęków i rozluźnianie się więzów emocjonalnych w stosunkach międzyludzkich, osłabiają motywację, przekonanie o potrzebie akceptowania norm ustalonych w danej zbiorowości, wikłają stosunki pomiędzy jednostkami i grupami, z drugiej – potęgują narastanie zjawisk związanych z wrogimi zachowaniami, rodzą przeżycia nieufności, utraty nadziei i wiary, sprzyjają osamotnieniu, izolowaniu, opuszczeniu, odrzuceniu, wykluczeniu z obcowania z innymi, pozostawieniu samemu sobie, nasilają stany czujności, podejrzliwości, niezdecydowania, pasywności i sceptycyzmu, przyczyniają się do osłabienia prestiżu, do negatywnego postrzegania drugiego, uznawane są za bardzo niebezpieczne aż przez 50,3% badanych, w tym kobiety – 30,3%, mężczyźni – 20,0 %. W tej klasie zagrożeń także na różne formy agresji i przemocy jako na zjawiska groźne wskazało 28,8% respondentów (15,6% kobiet i 13,2% mężczyzn).

Druga klasa zagrożeń, na którą wskazywali respondenci, to zagrożenia rzeczowe wewnętrzne destabilizujące równowagę psychiczno-fizyczną człowieka (tabela 3 i 4).

Tabela 3. Zagrożenia rzeczowe wewnętrzne destabilizujące równowagę psychiczno-fizyczną ucznia

Lp.	Zagrożenia	Razem: gimnazja i licea				Gimnazja				Licea			
		N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%
Samozniewolenie													
1	Niechciana ciąża	21	5,4	16	4,1	9	7.0	7	5,5	12	5,6	9	4,4
				5	1,3			2	1,5			3	1,2
2	Anoreksja	3	0,8	3	0,8	2	1,5	2	1,5	1	0,4	1	0,4
				0	0			0	0			0	0
3	Prostytucja	2	0,5	2	0,5	2	1,5	2	1,5	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0
4	Przypadkowy seks	2	0,5	2	0,5	2	1,5	2	1,5	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0
5	Bulimia	2	0,5	2	0,5	2	1,5	2	1,5	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0
6	Samobójstwa	1	0,25	1	0,25	1	0,75	1	0,75	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0
7	Pracoholizm	1	0,25	1	0,25	1	0,75	1	0,75	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0
Samozakłamanie													
8	Wagary	2	0,5	1	0,25	1	0,75	0		1	0,4	0	0
				1	0,25			1	0,75			1	0,4
9	Nuda	1	0,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				1	0,25			0	0			1	0,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 4. Zagrożenia rzeczowe wewnętrzne destabilizujące równowagę psychiczno-fizyczną ucznia

Lp.	Zagrożenia	Gimnazja – Nowa Huta				Gimnazja – Śródmieście				Licea – Nowa Huta				Licea – Śródmieście			
		N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%
Samozniewolenie																	
1	Niechciana ciąża	7	6,4	6	5,5	2	9,5	1	4,75	3	2,4	2	1,6	9	7	7	5,6
				1	0,9							1	4,75				
2	Anoreksja	1	0,9	1	0,9	0	0	0	0	2	1,6	2	1,6	0	0	0	0
				0	0							0	0				
3	Prostytucja	2	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				2	1,8							0	0				
4	Przypadkowy seks	2	1,8	2	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				0	0							0	0				
5	Bulimia	2	1,8	2	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				0	0							0	0				
6	Samobójstwa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0
				0	0							0	0				
7	Pracoholizm	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	1	0,8	0	0	0	0
				0	0							0	0				
Samozakłamanie																	
8	Wagary	1	0,9	0	0	0	0	0	0	1	0,8	1	0,8	0	0	0	0
				1	0,9							0	0				
9	Nuda	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	1	0,8	0	0	0	0
				0	0							0	0				

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Ta klasa zagrożeń, występująca w formie samozniewolenia (niechciana ciąża, anoreksja, prostytutka, przypadkowy seks itd.) i samozakłamania (wagary, nuda), przez 8,95% badanych uczniów została uznana za najniebezpieczniejszą (kobiety – 7,65%, mężczyźni – 1,3%). Zagrożenia związane przede wszystkim z seksualnością człowieka, na które wskazuje 6,9% badanych, sprzyjają z jednej strony rozwojowi agresywnych uczuć oraz postaw wojowniczości, mściwości, pamiętliwości, a także uczuć, postaw i zachowań nacechowanych obojętnością, zwątpieniem, niechęcią, z drugiej zaś – zakłócają procesy internalizacji norm i wartości kulturowych, wywołują konflikty w obszarach cenionych przez uczniów wartości, powodują pojawienie się u uczniów reakcji nerwicowych, lęku, przygnębienia, poczucia beznadziejności, rozpacz, utraty poczucia własnej wartości.

Trzecia klasa zagrożeń to zagrożenia rzeczowe zewnętrzne niszczące istotę, uderzające w podmiotowość człowieka (tabela 5 i 6). Ta klasa zagrożeń, a przede wszystkim zjawiska terroryzmu i pornografii, bardzo niepokoi 2,5% badanych uczniów liceów – 1,75% kobiet i 0,75% mężczyzn.

Tabela 5. Zagrożenia rzeczowe zewnętrzne uderzające w podmiotowość ucznia

Lp.	Zagrożenia	Razem: gimnazja i licea				Gimnazja				Licea			
		N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%
1	Terroryzm	4	1	2	0,5	0	0	0	0	4	2	2	1
				2	0,5			0	0			2	1
2	Pornografia	2	0,5	2	0,5	0	0	0	0	2	0,8	2	0,8
				0	0			0	0			0	0
3	Homofobia	1	0,25	1	0,25	0	0	0	0	1	0	1	0,4
				0	0			0	0			0	0
4	Presja środowiska	1	0,25	1	0,25	1	0,75	1	0,75	0		0	0
				0	0			0	0			0	0
5	Zaniedbanie, opuszczenie	1	0,25	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
				1	0,25			0	0			1	0,4
6	Bezrobocie	1	0,25	1	0,25	1	0,75	1	0,75	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 6. Zagrożenia rzeczowe zewnętrzne uderzające w podmiotowość ucznia

Lp.	Zagrożenia	Gimnazja – Nowa Huta				Gimnazja – Śródmieście				Licea – Nowa Huta				Licea – Śródmieście			
		N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%
1	Terroryzm	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,6	1	0,8	2	1,6	1	0,8
				0	0			0	0			1	0,8			1	0,8
2	Pornografia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,6	2	1,6
				0	0			0	0			0	0			0	0
3	Homofobia	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	1	0,8	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0			0	0
4	Presja środowiska	1	0,9	1	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0			0	0
5	Zaniedbanie, opuszczenie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	0	0
				0	0			0	0			0	0			1	0,8
6	Bezrobocie	1	0,9	1	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0			0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Ta klasa zagrożeń uderza w potrzeby osobiste, ideały wolności i niezależności, niszczy prestiż człowieka, przyczynia się do utraty poczucia własnej wartości, zaniku poczucia podmiotowości i własnej tożsamości, powiązanego z brakiem możliwości zaspokojenia potrzeb akceptacji, afiliacji, sensu życia, a także zakłóca rozwój pomysłowości, wyobraźni, oryginalności, konstruowania i tworzenia, psuje radość i przyjemność z uczenia się, tworzenia.

Czwarta klasa zagrożeń, na którą wskazywało 8% badanych, w tym 3,85% kobiet i 4,15% mężczyzn, to zagrożenia ideowe zaburzające zrównoważony rozwój duchowy człowieka. Ta klasa zagrożeń to przede wszystkim wpływ, jaki na młodego człowieka wywierają autorytety i głoszone przez nich idee, wyznawane ideologie, uznawane światopoglądy. 5,4% badanych uczniów wskazuje na oddziaływanie sekt, 0,8% badanych – subkultur, 0,8% badanych respondentów także na zjawisko nietolerancji niszczące stosunki międzyludzkie.

Tabela 7. Zagrożenia ideowe zaburzające zrównoważony rozwój duchowy ucznia

Lp.	Zagrożenia	Razem: gimnazja i licea				Gimnazja				Licea			
		N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%
1	Oddziaływanie sekt	21	5,4	11	2,8	6	4,6	4	3,1	15	5,9	7	2,8
				10	2,6			2	1,5			8	3,1
2	Oddziaływanie subkultur	3	0,8	1	0,25	1	0,75	0	0	2	0,8	1	0,4
				2	0,55			1	0,75			1	0,4
3	Nietolerancja	3	0,8	3	0,8	0	0	0	0	3	1,2	3	1,2
				0	0			0	0			0	0
4	Rasizm	1	0,25	0	0	1	0,75	0	0	0	0	0	0
				1	0,25			1	0,75			0	0
5	Neonazizm	1	0,25	0	0	0	0	0	0	1	0,4	0	0
				1	0,25			0	0			1	0,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Tabela 8. Zagrożenia ideowe zaburzające zrównoważony rozwój duchowy ucznia

Lp.	Zagrożenia	Gimnazja – Nowa Huta				Gimnazja – Śródmieście				Licea – Nowa Huta				Licea – Śródmieście			
		N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%	N	%	K/M	%
1	Oddziaływanie sekt	2	1,8	1	0,9	4	19	3	14,2	1	0,8	1	0,8	14	10,5	6	5,8
				1	0,9			1	4,8			0				8	4,7
2	Oddziaływanie subkultur	1	0,9	0	0	0	0	0	0	1	0,8	1	0,8	1	0,8	0	0
				1	0,9			0	0			0				1	0,8
3	Nietolerancja	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2,4	3	2,4	0	0	0	0
				0	0			0	0			0	0			0	0
4	Rasizm	1	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				1	0,9			0	0			0	0			0	0
5	Neonazizm	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	0	0
				0	0			0	0			0	0			1	0,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Ta klasa zagrożeń powoduje, że u ludzi pojawiają się takie uczucia, jak: bezradność, niepewność, osamotnienie, lęk, strach, rozpacz, co sprzyja uleganiu wpływowi różnego rodzaju grup niechętnych uczniom, a także ich oddziaływanie skutkuje zaburzonymi rówieśniczymi kontaktami, wyzwała reakcje wrogości, agresji lub wycofania, powoduje cierpienia moralne, uraża godność osobistą i ambicję ucznia.

Łącznie badani uczniowie wskazali na 34 różnorakie zagrożenia wywierające ich zdaniem znaczący wpływ na standard życia, na warunki, a także na możliwości rozwoju fizycznego, psychicznego i duchowego.